

Gérer sa classe de maternelle en rendant les enfants autonomes

Élisabeth Le Deun

Volume 25, numéro 3, 1999

La gestion de classe

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/032016ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/032016ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Le Deun, É. (1999). Gérer sa classe de maternelle en rendant les enfants autonomes. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 619–650.
<https://doi.org/10.7202/032016ar>

Résumé de l'article

Cette étude de cas inventorie un certain nombre de compétences en gestion de classe et leurs effets sur les apprenants. Des enfants prélecteurs de cinq ans sont confrontés à une tâche : l'écriture autonome d'une phrase. Cette situation, vécue dans une classe de maternelle, en section des grands, a été reproduite expérimentalement deux mois plus tard avec d'autres élèves du même niveau. Les résultats obtenus confirment l'hypothèse selon laquelle la construction de l'autonomie peut se réaliser dès la maternelle dans certaines conditions pédagogiques.

Gérer sa classe de maternelle en rendant les enfants autonomes

Élisabeth Le Deun
EURED-CREFI

Université de Toulouse le Mirail

Résumé – Cette étude de cas inventorie un certain nombre de compétences en gestion de classe et leurs effets sur les apprenants. Des enfants prélecteurs de cinq ans sont confrontés à une tâche : l'écriture autonome d'une phrase. Cette situation, vécue dans une classe de maternelle, en section des grands, a été reproduite expérimentalement deux mois plus tard avec d'autres élèves du même niveau. Les résultats obtenus confirment l'hypothèse selon laquelle la construction de l'autonomie peut se réaliser dès la maternelle dans certaines conditions pédagogiques.

Introduction

Dans la loi d'orientation de 1989 en France, il est explicitement mentionné que « *L'enfant est au centre du système scolaire* » et que, désormais, c'est en fonction de l'apprenant, principal acteur de sa formation, que doivent se penser et se décliner tous les moments de la classe. Cette centration sur l'enfant et sur ses capacités à donner du sens aux savoirs scolaires n'est pas sans conséquence sur les conceptions des enseignantes et des enseignants relativement à leur rôle, non plus seulement de transmetteurs de connaissances, mais surtout d'animateurs et de médiateurs, veillant à ce que leurs objectifs pédagogiques puissent être traduits en activités adaptées et progressives qui conduisent les élèves à la construction des compétences attendues à chacun des cycles de la scolarité.

Là où, hier, on exigeait des élèves de restituer les savoirs transmis, ce qui, de leur part, supposait docilité, absorption et mémorisation, on demande aujourd'hui aux enseignants de proposer des situations favorables et motivantes qui permettent aux apprenants de modifier leurs représentations et de s'approprier concepts et stratégies de résolution de problèmes. Depuis quelques années, la recherche en éducation

se polarise sur l'analyse des processus qui permettent aux sujets de modifier leur rapport au savoir et, partant, leurs comportements individuels face aux apprentissages. Pour ce qui concerne l'école élémentaire, les questions pédagogiques s'attachent essentiellement aux diverses modalités de construction des connaissances, au contrat didactique, au traitement de l'erreur, aux types et aux formes d'évaluation (Ruano-Borbalan, 1998). Des textes officiels nouveaux ont vu le jour, influencés par la psychologie cognitive et la microsociologie de l'expérience scolaire, conseillant aux enseignantes et aux enseignants des situations propices à l'activité et à l'autonomie de leurs élèves. Pour s'introduire dans les classes et enquêter sur les pratiques des enseignants et les réactions des élèves, une nouvelle discipline est apparue, l'ethnographie de l'école, qui décrit par des méthodes qualitatives les menus faits de la vie des établissements.

La démarche de l'ethnographe consiste à entrer dans une classe et à décrire ce qui s'y passe réellement, mais son travail ne se limite pas à cette description. L'observation des faits et de leur déroulement conduit à la volonté de comprendre les raisons de la mise en place d'une telle situation. La particularité de l'ethnographie est qu'il s'abstient de juger, contrairement à l'inspecteur, et s'efforce de recueillir un maximum de données objectives afin d'acquérir un regard «de l'intérieur». Des questions quasiment jamais étudiées jusqu'à présent par les sciences de l'éducation en France, telles que les interactions entre pairs, les stratégies des élèves et des enseignants dans la classe, font partie de son champ d'investigation.

La recherche en éducation ignore trop souvent les routines et les modalités selon lesquelles les membres produisent le sens du milieu dans lequel ils vivent. L'ethnologie de l'éducation présente un intérêt pratique parce qu'elle décrit, en accord avec les acteurs eux-mêmes, la manière dont les praticiens comprennent et construisent leurs pratiques (Hess, 1998, p.44).

Mais cette transparence dans les constats et cette analyse des faits peuvent paraître manquer de crédibilité. L'ethnographie scolaire va donc devoir être complétée et validée par la pédagogie expérimentale où l'observateur devient expérimentateur et évaluateur.

Soutenue par Maria Montessori au début du siècle, la pédagogie expérimentale préconise l'observation «scientifique» des enfants, c'est-à-dire dégagée d'idées préconçues, à partir de laquelle les enseignants peuvent inférer les conduites éducatives les plus adaptées. L'adjectif «expérimentale» évoque le concept d'expérience, lequel, concernant une action pédagogique, renvoie à une expérimentation dans laquelle les conditions de l'essai et ses résultats sont contrôlés et confrontés à ceux de sujets sur lesquels l'essai n'a pas été tenté. Reprenant ces conceptions en 1971, Jean Simon écrivait :

Que la pédagogie moderne fasse appel à l'expérience et [...] à l'expérimentation n'étonnera aucun éducateur. C'est une observation méthodique de l'enfant qui doit constituer la base, non seulement de notre connaissance, mais aussi de notre compréhension de ses conduites... Dans l'emploi du mot expérimental, nous sommes donc loin de toute idée de manipulation des enfants qui pourrait les réduire à l'état de sujets d'expérience (p. 7).

À la croisée de l'ethnographie scolaire et de la didactique expérimentale, cette recherche exploratoire a pour cadre l'école maternelle française et pour objectif la démonstration qu'une gestion de classe visant l'autonomie d'enfants de cinq ans aux prises avec une tâche complexe de production d'écrit est possible et reproductible.

Dans un premier temps, nous présenterons un état de la question relatif à l'enseignement-apprentissage du lire-écrire en maternelle et questionnerons la pertinence de certaines options pédagogiques. Dans un deuxième temps, nous emprunterons la voie de l'ethnographie scolaire, décrivant, après une présentation du contexte, une situation de classe en section des grands. Dans un troisième temps, nous rendrons compte d'une expérimentation qui prend sa source dans l'observation de la situation de classe précédente pour la reproduire de façon « contrôlée ». Adoptant la démarche de la pédagogie « scientifique », le chercheur bâtit un protocole expérimental qu'il va conduire avec des enfants du même âge dans une autre école. La relation de l'expérimentation sera suivie d'une présentation des résultats et d'une discussion de ces résultats.

Nous verrons comment la constitution d'habitus scolaires fondés sur l'action, la recherche d'outils, le tâtonnement expérimental et la pensée réflexive peut mener des enfants de cinq ans à affronter l'écriture d'une phrase considérée comme infaisable par la grande majorité des enseignants de premier cycle, et à en venir à bout, au moyen d'interactions entre pairs et de stratégies complémentaires. Nous apprécierons les modes d'intervention de l'adulte et le climat dans lequel se réalisent les apprentissages, permettant à un groupe hétérogène de six enfants de travailler en confiance, de façon conviviale et solidaire, en se répartissant les rôles et en se relayant en cas de « surcharge ». Nous constaterons enfin que certaines pratiques ritualisées à l'école maternelle produisent sur les enfants des effets qui nous invitent à réviser nos convictions défaitistes concernant les tâches complexes généralement réservées aux niveaux supérieurs de la scolarité.

Nous tenterons enfin de montrer, à l'issue de cette double expérience d'observatrice et d'actrice en milieu scolaire, quels sont les comportements pédagogiques qui facilitent les trajectoires des apprenants et permettent la réussite, quelles sont les activités d'apprentissage qui mobilisent les élèves en donnant sens et cohérence aux savoirs de l'école et quels sont les concepts qui nous paraissent les plus opératoires pour la gestion de classe en maternelle.

État de la question

Enseignement ou apprentissage ?

Depuis la célèbre formule de Rabelais, «*l'enfant est un feu à allumer, pas un vase à remplir*», jusqu'à l'optimisme rousseauiste soutenant la thèse d'individus nés naturellement bons que l'éducation devrait conduire vers l'usage raisonné de leur liberté, les débats n'ont jamais cessé relatifs à la pédagogie, tantôt considérée sous un angle correctif et répressif, et tantôt sous un angle stimulant et épanouissant. Précurseurs de la pensée moderne, ces deux géants de l'utopie ont été le terreau sur lequel ont germé les courants d'innovation pédagogique qui se sont développés au vingtième siècle.

Parallèlement à cette dynamique, des recherches en socio et psycholinguistique, s'appuyant sur la théorie piagétienne du langage et les travaux de Vygotsky s'interrogent sur le rôle de l'enfant dans son apprentissage. Il apparaît que celui-ci est maître de ses acquisitions, qu'il n'est pas une argile molle qu'on peut façonner mais que, doué, dès son plus jeune âge, de volonté, de résistance et de représentations sur le monde qui l'entoure, celles-ci peuvent faire obstacle aux sollicitations de l'école.

Cette centration sur l'apprenant conduit à contester la transmission du savoir focalisée sur le maître et les contenus à enseigner, et à promouvoir la construction des connaissances, focalisée sur l'élève. Dès lors, les enseignants ont à concevoir des situations d'apprentissage prenant en compte trois dimensions : l'action, qui permet au sujet d'apprendre, la connaissance, c'est-à-dire sa compréhension de l'action accomplie, et l'affectivité liée au sentiment de familiarité avec les objets à connaître (Jolibert, 1984; Charmeux, 1987).

Les différents types de pédagogie qui ont cours actuellement, pédagogies du contrat ou du projet, visent à favoriser l'engagement de l'élève en rendant plus lisibles la nature et l'utilité des objectifs poursuivis, à le rendre acteur de sa formation, de plus en plus autonome, à le socialiser à travers leur négociation.

En installant la négociation pédagogique du contrat au cœur de l'acte d'apprentissage, on se donne les moyens d'engager une différenciation réfléchie, engageant à la fois sur un objectif commun le maître et l'élève (Meirieu, 1990, p. 47).

La pédagogie du projet est une forme d'enseignement dans laquelle les élèves prennent entièrement en charge la réalisation du travail choisi avec l'enseignant afin d'acquérir des méthodes et, par là, de développer des qualités d'autonomie (Legendre, 1993).

Cette pédagogie permet de passer d'une motivation à pratiquer à une motivation à apprendre (Famose, 1990). Ses mérites sont de donner du sens, un axe, une cohérence aux apprentissages et de mobiliser les élèves, car motivation et désir sont les moteurs du projet.

Autonomie et apprentissage

Pourquoi viser l'autonomie à l'école maternelle, alors que l'enfant est encore très dépendant, physiquement et intellectuellement, de son milieu familial et de son environnement proche? Ne serait-il pas plus judicieux de lui montrer la voie en lui servant de modèle, de guider ses yeux et sa main de façon très étroite et de ne lui demander que de suivre et de reproduire?

Parce que, selon ce que mettent en lumière les découvertes des deux dernières décennies en psychologie cognitive (Fijalkow, 1986; Chauveau et Rogovas-Chauveau, 1988), le développement intellectuel de l'enfant est favorisé par la prise en compte de son affectivité, de ses représentations, de ses processus cognitifs et de ses stratégies dans la construction de ses compétences, de sa motivation dans les apprentissages, de sa capacité à prendre des décisions.

Or, malgré les beaux objectifs dont se parent actuellement certains projets, l'épanouissement de l'enfant et l'accès à l'autonomie en restent souvent au stade des intentions et ne se traduisent pas véritablement en actes dans les pratiques de classe.

Si l'on en croit Vygotsky, «le seul bon enseignement est celui qui précède le développement», c'est-à-dire que la tâche de l'enseignant consiste à solliciter efficacement l'élève dans la zone de développement qui lui est proche.

Donnant la primauté à l'apprentissage social et au développement de l'intelligence dans et par le groupe, de multiples recherches contemporaines inspirées par les théories de Vygotsky ont montré que des groupes d'enfants confrontés à un problème non seulement utilisaient des stratégies supérieures à celles de chacun des individus constituant les groupes, mais que, en outre, ils pouvaient se les approprier durablement dans la mesure où des conflits sociocognitifs leur permettaient de prendre conscience de leurs erreurs et d'y remédier.

L'autonomie prend une place de plus en plus grande dans le champ de l'éducation puisqu'on veut apprendre à l'enfant à s'autodiscipliner, s'autoorganiser et même s'autoévaluer. L'autoévaluation formative, d'après Brunel et Quairiel (1995), peut être un moyen, pour l'élève, de prendre conscience de ses difficultés et de les

résoudre dans un espace-temps de travail autonome et individualisé. Elle ne peut être effectuée que dans un climat de confiance, de réflexion et d'échanges entre pairs. Cette pratique permet une régulation de l'apprentissage par un engagement réel et une dynamique plus forte de l'élève.

Selon Meirieu (1996), quand on a pour objectif l'autonomie de l'apprenant,

Il faut se demander sans relâche comment et par quels moyens on peut y arriver ; il faut explorer les différents domaines de la formation, regarder ce qui s'y passe à chaque instant, comment sont gérées les erreurs et l'évaluation, quel statut est donné à la délibération collective, quelle place est laissée aux apprenants dans la gestion de l'espace et du temps, par quels moyens on va pouvoir progressivement les amener à se passer de l'aide formative qui leur a été momentanément nécessaire. (p. 105)

Clarté cognitive et lecture

Pour remédier aux problèmes cognitifs, un nouveau concept est apparu, celui de «clarté cognitive», qui désigne la compréhension du savoir à s'approprier (Downing et Fijalkow, 1984). Pour ce qui concerne l'entrée dans l'écrit, il renvoie à la compréhension du fonctionnement du plurisystème alphabétique où des signes arbitraires (les lettres) codent des sons qui, combinés entre eux, produisent du sens. Une nouvelle approche de la lecture se fait jour: lire n'est plus le fruit d'une activité mécanique de déchiffrage, mais le résultat d'une activité conceptuelle de formulation d'hypothèses validées par la mise en relations d'indices prélevés dans un texte. C'est une activité complexe, tant sur le plan didactique pour l'enseignant qui ne sait pas sur quels préalables il peut se fonder, que sur le plan cognitif pour l'apprenant qui doit comprendre comment fonctionne la langue écrite avant de pouvoir se l'approprier (Besse, 1990; Goigoux, 1992).

Pour éclairer la situation du côté de l'apprenant, on peut considérer que la compréhension en lecture fait intervenir trois variables interagissant de façon plus ou moins efficace pour la construction du sens : le lecteur, qui aborde la tâche de lecture avec ses structures cognitives et affectives, le texte, caractérisé par la visée de l'auteur, sa structure et son contenu, et le contexte, psychologique, social et physique de la lecture (Giasson, 1990).

Parmi les difficultés majeures que rencontrent les enseignants avec leurs élèves, certaines sont de l'ordre de la motivation, du psychoaffectif, d'autres d'ordre cognitif.

L'autre ne désire jamais vraiment ce que je voudrais; il ne souhaite pas nécessairement apprendre ce que j'ai programmé pour lui, ni se plier aux stratégies d'apprentissage que je lui propose... (Meirieu, 1995, p. 266-267)

La liberté de l'enfant est reconnue, affirmée. Faire naître son désir d'apprendre fait désormais partie des missions des maîtres.

La nouvelle politique pour l'école primaire, dans laquelle l'organisation en cycles tient une place essentielle, invite à prendre en compte les acquis, les procédures et les rythmes d'apprentissage de chaque enfant afin de donner à chacun d'eux ses chances de réussite et de compenser, par des apports scolaires adaptés, l'hétérogénéité de départ. Les équipes de maîtres doivent expliciter la répartition des apprentissages qui conduisent à la réalisation des objectifs visés dans chaque cycle. Dans les textes ministériels, ces objectifs, traduits en compétences jugées indispensables aux enfants pour parvenir à un niveau satisfaisant de maîtrise de la langue, sont inventoriés et assignés à l'issue de chaque cycle (*Programmes et Instructions officielles pour l'école primaire*, 1995; *Loi d'orientation* du 10.07.89; *La maîtrise de la langue à l'école*, Ministère de l'Éducation nationale, 1992). Il apparaît que ces compétences relèvent de plusieurs domaines : le cognitif qui implique que l'enfant se familiarise avec différents types d'écrits afin d'en connaître le fonctionnement et les finalités, le comportemental qui suppose un projet personnel de lecture, le technique qui donne accès à la combinatoire, le méthodologique qui permet d'adapter son mode de lecture au type de texte abordé.

Enseigner et apprendre à écrire

L'usage et les habitudes scolaires ont tendance à situer l'écriture, traditionnellement considérée comme plus complexe que la lecture, dans un deuxième temps, après l'acquisition des correspondances graphophonologiques.

Néanmoins, le ministère de l'Éducation nationale considère du devoir de l'école d'initier l'enfant, dès la maternelle, à la culture de l'écrit, en lui faisant découvrir des textes variés, le rôle de l'adulte étant d'établir une liaison constante entre l'oral et l'écrit afin que l'enfant comprenne ce qu'est l'écriture, à quoi elle sert et la façon dont elle renvoie au langage.

Dès que l'enfant est jugé apte à maîtriser le geste graphique et l'outil scripteur, l'essentiel des activités d'écriture qui lui sont proposées concerne l'entraînement à l'écriture cursive par copie de formes régulières, de mots ou de lettres, c'est-à-dire par reproduction de modèles, reléguant la production d'écrits à une étape ultérieure, quand l'enfant saura lire et aura les outils nécessaires pour écrire (Ministère de l'Éducation nationale, 1995).

Cette position s'inscrivant dans l'optique d'un apprentissage progressif qui irait du simple (la lecture) vers le complexe (l'écriture) ne fait pas l'unanimité.

En effet, historiquement, certains pédagogues ont préconisé l'apprentissage simultané du lire-écrire et montré que l'écriture créative et active, pratiquée par l'enfant pour communiquer et s'exprimer avant qu'il maîtrise la combinatoire, se révèle un moyen efficace pour comprendre les divers fonctionnements de l'écrit (Montessori, 1916; Decroly; 1929, Freinet, 1961).

S'inscrivant dans cette perspective, les chercheurs mettent en relief les aspects bénéfiques des relations entre l'écriture et la lecture; ils proposent même de faire produire des écrits avant de savoir lire afin que les jeunes scripteurs actifs s'investissent dans leur apprentissage et se posent des questions qui, ultérieurement, leur permettront de mieux appréhender les tâches de lecture (Bru, 1990; Oriol-Boyer, 1993; Reuter, 1994).

Les théories constructivistes ayant fait leur chemin dans les mentalités, sinon encore dans les pratiques, les enseignants sont invités à proposer à leurs élèves des situations problèmes qui fassent réfléchir plutôt que des exercices d'application qui appellent des réponses automatiques (Ducancel, 1984; Astolfi, 1992).

Certains des apprentissages nécessaires, particulièrement ceux qui concernent les activités de production écrite, ne relèvent que partiellement d'exercices ou de situations standardisées. Si l'on peut s'appuyer sur les progressions que proposent les manuels, il convient, de toute évidence, de les compléter avec les situations de découverte, d'explicitation ou d'exercices appropriées à chacun des axes de travail et à chacun des groupes d'enfants qui composent chaque classe (Ministère de l'Éducation nationale, 1992) (p. 10).

La production d'écrit, dans la mesure où elle est insérée dans un projet de classe dynamique et consensuel qui valorise et stimule tous les élèves, apparaît comme une situation problème pertinente, car elle requiert, à chaque étape du parcours, des compétences en cours de construction chez l'enfant (Jolibert et Groupe de recherche d'Écouen, 1988).

Cette conception, soutenue par les pédagogues des méthodes actives, est aussi réaffirmée par les chercheurs et praticiens qui ont étudié sur ce sujet ces dernières années (Besse, 1993; Fijalkow, 1996; Calleja, 1997; Vilepoux, 1997).

Observation d'une situation de classe

Contexte

Le groupe observé comporte six enfants d'une classe à double niveau : section des grands (GS)-cours préparatoire (CP). C'est la section des grands qui fait l'objet de notre étude car, charnière entre le cycle des premiers apprentissages de l'école maternelle (enfants de deux à cinq ans), et le cycle des apprentissages fondamentaux de l'école élémentaire (enfants de cinq à huit ans), elle est déterminante pour la réussite ou l'échec scolaire en ceci que les apprentissages qui s'y réalisent préparent efficacement l'enfant à entrer dans l'écrit ou, au contraire, le laissent « en jachère », ignorant de ses principes constitutifs et de ses finalités.

Les six enfants de grande section, âgés de cinq et six ans, forment un groupe mixte (4 garçons et 2 filles) et hétérogène en ce qui concerne les connaissances sur la langue, les savoir-faire et les comportements. Un enfant est indéniablement le leader du groupe. Ils sont issus d'un milieu socioculturel modeste, composé d'agriculteurs, d'employés, d'ouvriers.

L'observation a lieu en avril, dans une école publique d'une petite ville du centre de la France. La séance d'écriture autonome va durer 45 minutes, enregistrée par l'enseignante qui filme les enfants avec un caméscope.

La consigne donnée par l'enseignante est la suivante :

« Vous allez écrire la phrase du jour au tableau. Pour vous aider, vous avez les cahiers de phrases, les albums que nous avons lus ensemble, vos textes de référence sur les cahiers, l'imagier, le dictionnaire. Comme je dois vous filmer, je ne peux pas vous aider; donc, débrouillez-vous tout seuls et entraidez-vous. »

La phrase du jour est la suivante :

Aujourd'hui, David a amené un poisson d'avril.

Les enfants ont préalablement énoncé et mémorisé la phrase et vont se relayer pour l'écrire.

Tableau 1 (suite)
Description de la séance

Un poisson poi	Le scripteur avant d'écrire une lettre ₃ vérifie sur le cahier et, après chaque mot écrit, relit deux fois toute la phrase depuis le début en signalant du doigt chaque mot lu : <i>Aujourd'hui, David a amené...</i> (il signale <i>apporté</i> et verbalise : <i>amené</i>)	
Écrit produit : pousson	Il poursuit : <i>un... un... u... n..</i> puis passe le relais à un autre enfant qui va devenir scripteur à son tour.	
Écrit produit : pouson poisson	Le scripteur n°2 écrit <i>un</i> et dit : <i>poisson...</i> Ah! on l'a déjà écrit dans les petits cahiers! puis il regarde la maîtresse et l'interroge: <i>peu oi?, peu é?</i> , Le scripteur écrit <i>P</i> en oralisant : un <i>P</i> , un <i>O</i> , un <i>U</i> . Un autre enfant recherche le mot poisson dans son cahier, sans le trouver et dit : <i>p o s son : o... o... n. son..se...s+e? c+e?</i> . Le scripteur suggère d'aller chercher le mot dans l'imagier pour vérifier la graphie de <i>pouson</i> (qu'il vient de produire au lieu de <i>poisson</i>) Tous les enfants du groupe vont chercher le mot <i>poisson</i> dans l'imagier, mais ne le trouvent pas.	
p	Un enfant suggère alors une recherche dans le dictionnaire et tous se mettent à le feuilleter en commençant par le début puis par la fin. Un enfant dit : <i>a.. b... l'alphabet...</i> Un autre : <i>ça commence par quoi?...</i> Un autre répond : <i>a.. b.. d. euh?</i> Pendant le feuilletage, les enfants commentent les images et les lettres du dictionnaire: <i>là, on est dans les a... Eh c'est là, dans les rouges!</i> (sur la tranche du livre se trouvent des parties orangées comportant les lettres de l'alphabet). Certains enfants ont tendance à s'accaparer le dictionnaire en cherchant de façon désordonnée.	La maîtresse intervient pour demander à Lucie de laisser chercher Ludo dans le dictionnaire et incite Ludo à chercher.
d' avril Écrit produit : darile Écrit produit : Aujourd'hui David a apporté un pouson darile amené poisson poisson	Un enfant dit: <i>là, on est dans les p.</i> Les autres trouvent le mot <i>plumes</i> et lisent <i>poisson</i> (au lieu de plumes). Ils constatent que le <i>p</i> est bon et reviennent au tableau sans modifier le mot <i>pouson</i> . Le scripteur poursuit en disant : <i>d' avril...d et ...vri...vé..R..R..R..R..l</i> et il écrit <i>darile</i> en insistant sur le <i>e</i> puis signale le mot avec le stylo. Il relit alors toute la phrase, telle qu'elle a été énoncée et mémorisée mais non telle qu'elle a été écrite.	La maîtresse demande : Vous êtes sûrs que c'est <i>amené</i> ? Il faut regarder; moi, je sais pas; faites attention! Maîtresse : Pourquoi? Bon, <i>poisson</i> , c'est pas comme ça que ça s'écrit. Y a un moyen de le corriger. Il faudrait le trouver parce qu'on l'a déjà écrit. Où est-ce qu'on a déjà vu le mot <i>poisson</i> ? Y a pas une histoire où on l'a déjà vu?

Tableau 1 (suite)
Description de la séance

d' avril poisson d' avril avril	Un enfant s'écrie: <i>apporté!</i>	
Poisson	Un enfant : Ah ! dans PITOOU (album de jeunesse vu précédemment). Les enfants vont chercher l'album de PITOOU et le feuillettent.	Oui, dans PITOOU, et d'avril, poisson d'avril, vous ne savez pas où on peut le trouver?
Ecrit produit : avril	Les enfants sont perplexes.	
Ecrit définitif : Aujourd'hui David a apporté un pouson avril	<p>Florent montre, au tableau, la date du jour : <i>mardi 2 avril 1996</i> et localise le nom du mois.</p> <p>Trois enfants continuent de feuilleter l'album de PITOOU à la recherche du mot poisson.</p> <p>Trois enfants vont au tableau, signalent le mot avril et oralisent : a...v...r...i...l</p> <p>Le scripteur efface le mot darile précédemment écrit et réécrit avril en comparant, lettre à lettre, ce qu'il écrit au modèle, puis il sourit, une fois le mot achevé.</p> <p>Pendant ce temps, un enfant prend une enveloppe contenant des fiches d'exercices et des textes de référence et les examine. Trois autres l'imitent et s'arrêtent sur le texte intitulé: <u>Le dragon de la mer</u> où se trouve effectivement le mot poisson en 3^e ligne.</p> <p>Fin de la séance</p>	<p>C'est le nom du mois, avril, je vous signale. Florent, où est-ce qu'il est le nom du mois?</p> <p>Ah! vous avez carrément pris le livre!</p> <p>Ben oui, et alors?</p>

Analyse de la séance

L'activité des enfants – Un enfant verbalise la phrase, un autre, muni d'un stylo, commence à en écrire au tableau les quatre premiers mots avec l'aide de ses camarades qui nomment les lettres, verbalisent un mot (*David*), rappellent la phrase et sa segmentation, cherchent un mot dans le cahier des phrases du jour, le localisent et le montrent au scripteur, puis lui dictent *apporté* (qu'ils ont pris pour *amené*). Le scripteur confronte «son» mot et le mot du cahier, relit la phrase depuis le début en signalant et en verbalisant chaque mot lu; puis, fatigué, il passe le relais à un autre scripteur qui va en écrire les quatre derniers mots. Le deuxième scripteur écrit *un* et verbalise *poisson* qu'il a vu écrit dans «les petits cahiers». Embarrassé, il demande à la maîtresse la graphie de [wa], mais elle ne répond pas. Il écrit alors *p* en verbalisant les trois premières lettres du mot tandis qu'un autre enfant recherche en vain *poisson* dans son cahier. Le scripteur suggère alors de chercher le mot *poisson* dans l'imagier de la classe, qui ne fournira pas l'information attendue, puis dans le dictionnaire, que certains explorent de façon désordonnée. Les uns le feuillettent, d'autres l'accaparent pour en regarder les images, d'autres encore mettent en relation les couleurs de la tranche et les lettres. Leur quête étant vaine, le scripteur écrit les deux derniers mots en les verbalisant; il «relit» ensuite toute la phrase, telle qu'elle a été énoncée, mais non telle qu'elle a été écrite.

Analyse du comportement des enfants

Tout d'abord, on observe que les enfants se répartissent les rôles librement et sans conflit : deux d'entre eux seront scripteurs, en relais, les autres les aideront. Tous restent centrés sur la tâche pendant toute la durée de la séance dans une attitude toujours constructive et coopérative.

Ces «chercheurs d'écrits» semblent actifs en permanence, quel que soit leur statut, et ont, à leur disposition, un éventail de stratégies multiples et complémentaires. Leurs connaissances sur l'écrit et sur les démarches qui permettent son appropriation les aident à y entrer de diverses façons : mémoire globale de certains mots familiers (*David, a, un*), décomposition du mot en lettres (*A..u..j..o..u..etc.*), épellation des lettres, découpage du mot en syllabes (*poi/sson*), analyse phonémique (*poi, ça commence par un p, p + oi = ?, a/vril, r..r..r..i..le*), segmentation de la phrase (*a amené, pas attaché*).

L'écriture de la phrase, loin de les bloquer, les stimule, car ils en connaissent parfaitement le contenu, savent que les mots s'y succèdent dans un ordre imposé, disposent de moyens et d'outils qui permettent de les trouver et de les recopier.

La confiance dans leurs chances de réussite génère une motivation continue jusqu'à la fin de la séance dont la durée est longue par rapport aux durées habituelles d'attention d'enfants de cet âge.

Enfin, ils ont à cœur d'achever leur travail, surmontant tous les obstacles avec une opiniâtreté qui force l'admiration.

Activité et modes d'intervention de l'enseignante

L'enseignante propose à un groupe d'enfants de cinq ans un problème d'écriture. En amont, elle les a entraînés à énoncer des phrases du jour si bien que pour eux cette tâche est rituelle, signifiante et affectivement gratifiante.

Muette durant la première moitié de la séance, elle ne prend la parole, dans un deuxième temps, que pour inciter les enfants à une vérification de mots mal transcrits.

Relisant la phrase, le scripteur verbalise *amené* au lieu de *apporté*; la maîtresse demande :

Vous êtes sûrs que c'est amené ? Il faut regarder; moi je sais pas, faites attention!

Elle amène les élèves à douter de leur écrit sans juger l'erreur ni la corriger. Le mot erroné est néanmoins désigné pour permettre une recherche mieux ciblée et plus efficace.

Un peu plus loin, le scripteur a écrit *pouson*, mais a lu *poisson*; l'adulte relance la recherche :

Poisson, c'est pas comme ça que ça s'écrit : y a un moyen de le corriger; il faudrait le trouver parce qu'on l'a déjà écrit.

La maîtresse ne propose pas de déchiffrer *pouson*. Elle incite les enfants à retrouver le mot dans les référents de la classe. Attentive aux difficultés rencontrées par le groupe dans sa consultation «sauvage» du dictionnaire et à la durée de la recherche, elle désigne alors l'enfant le plus apte à s'y repérer. Celui-ci ne parvenant pas à localiser le mot *poisson*, elle fait appel à la mémoire du groupe :

Où est-ce qu'on a déjà vu le mot poisson ? Y a pas une histoire où on l'a déjà vu?

Un enfant se souvient de PITOU, histoire écrite et illustrée dans son cahier, où figure le mot *poisson*. Tous parviennent enfin à localiser le mot et corrigent *pouson*.

Comme le scripteur lit *d'avril* au lieu de *darile*, la maîtresse demande :

d'avril, poisson d'avril, vous ne savez pas où on peut le trouver?

Devant leur perplexité, elle donne une indication complémentaire :

C'est le nom du mois, avril, je vous signale. Florent, où est-ce qu'il est, le nom du mois ?

Florent montre, au tableau, la date du jour : *mardi 2 avril 1996* et signale le nom du mois, tandis que trois enfants le verbalisent : *a...v...r...i...l...*

Le scripteur efface *darile* et lui substitue *avril* en oubliant le *d'*.

Habitudes développées dans l'école

Dès la section des petits, en maternelle, les institutrices mettent l'accent sur l'entrée dans l'écrit en prenant pour support des albums de la littérature de jeunesse.

Toute l'année, les enfants vivent des situations plaisantes de rencontres avec les livres, choisis et sélectionnés par les enseignantes pour leurs qualités esthétiques, l'intérêt de leurs textes et la motivation qu'ils suscitent chez les non-lecteurs en raison de leur proximité avec leur vécu. Chaque jour, les enseignantes lisent un album en ayant soin de favoriser de nombreux va-et-vient entre les images et les textes de telle sorte que les enfants comprennent l'histoire racontée par le livre (le récit) et la manière dont elle est racontée (la narration), de telle sorte également qu'ils puissent interagir avec l'adulte afin d'ajouter à la fiction leur expérience personnelle. Mis «en appétit» de lecture, les enfants attendent ce moment avec une grande impatience et sont extrêmement frustrés quand, pour diverses raisons, il n'a pas lieu.

La lecture devient ainsi un loisir à part entière que certains préfèrent même aux jeux collectifs ou individuels et le livre, un vecteur de communication entre l'école et la maison, tissant des liens de connivence et de confiance entre partenaires éducatifs.

Un autre objectif fondamental des enseignantes se situe dans l'établissement de relations entre la lecture et l'écriture.

En effet, pour comprendre la manière dont fonctionne l'écrit dans toute son abstraction et sa complexité, écouter des histoires lues par l'enseignante et regarder des livres ne suffit pas, même s'il s'agit d'activités quotidiennes. Une représentation adéquate de l'écrit ne peut se construire sans une production d'écrits, elle aussi fréquente et ritualisée.

À cette fin, les enseignantes de l'école proposent, à raison d'une fois par semaine en section des moyens, et d'une fois par jour en section des grands, l'écriture d'une phrase énoncée puis transcrite au tableau par les enfants; celle-ci, après validation et correction de l'adulte, est recopiée sur leurs cahiers en écriture orthographique.

Les outils mis à la disposition des apprentis-scripteurs sont variés et nombreux, facilement identifiables et rapidement accessibles dans la bibliothèque de la classe ou dans le lot personnel de chacun. Les enseignantes ont eu soin de constituer, année après année et en fonction des besoins d'écriture recensés, des répertoires avec les prénoms des enfants, des enveloppes avec des «petits mots» monosyllabiques de grande fréquence et des cahiers où sont consignés les phrases du jour et les textes illustrés dits «de référence». Dictés à l'adulte-secrétaire par les enfants qui, ce faisant, se rendent compte que l'écrit code l'oral et qu'on n'écrit pas comme on parle, ces textes ont pour déclencheur les albums de jeunesse explorés en classe dont l'appropriation progressive se réalise par des reformulations et des réécritures souvent éloignées du texte original.

Simultanément à cette banque de données matérielles, les enseignantes ont tenu à ce que les enfants deviennent chercheurs d'informations et ont autorisé des déplacements et des explorations motivés par la tâche, donnant du temps pour les essais et tâtonnements, afin que chacun puisse avancer à son rythme, autorisant les erreurs pour qu'elles servent de points de départ à la réflexion collective et à la métacognition.

Devant l'autonomie des élèves en production d'écrit, remarquable à ce niveau de la scolarité, nous nous sommes efforcée, après examen attentif du vidéogramme, de déceler les compétences qui permettaient à l'enseignante de gérer sa classe avec une telle maîtrise.

Quelles compétences en gestion de classe ?

1° Un travail en équipe de cycles – La cohérence et la progressivité des apprentissages sont conçues et réalisées par les enseignantes des cycles 1 et 2 dans le cadre d'un projet de cycles. Des concertations fréquentes sont nécessaires pour

harmoniser activités pédagogiques et objectifs, pour discuter des élèves en difficulté et de la différenciation.

2° *La relation lecture-écriture* – Convaincues de l'importance et de la nécessité de cette relation pour permettre aux enfants de comprendre le fonctionnement de l'écrit, les enseignantes proposent des activités de lecture et d'écriture, sans attendre que les enfants sachent décoder ou possèdent une orthographe correcte.

3° *Le travail de groupe des élèves* – Les critères qui président à la constitution des groupes sont la mixité et l'hétérogénéité, l'hypothèse sous-jacente étant que les plus compétents aident les plus faibles et, ce faisant, clarifient leurs propres conceptions en transmettant leurs savoirs et savoir-faire.

4° *Les supports* – Partant de l'idée que l'enfant n'entrera dans l'écrit que s'il est motivé pour le faire, l'équipe de cycle choisit des supports de qualité, des écrits variés et authentiques, fonctionnels et fictionnels, des documentaires et des albums de jeunesse dont les thèmes correspondent au vécu et aux préoccupations des enfants.

5° *La situation-problème* – L'enseignante propose un problème d'écriture qui requiert du groupe d'enfants concertation, réflexion et mobilisation de toutes ses ressources pour l'appréhender et le résoudre.

6° *La tâche* – Sa ritualisation et sa fréquence font que son sens et son enjeu sont clairs pour chacun des élèves.

7° *La motivation* – La tâche proposée s'inscrit dans un cycle d'activités ritualisées pour lesquelles les enfants sont motivés, car ils sont énonciateurs de phrases, le plus souvent, référents de leurs énoncés, acteurs, de la conception orale de la phrase à sa transcription graphique, chercheurs d'écrits et dotés d'outils, confiants dans leurs chances de réussite et rassurés quant au climat de liberté et de solidarité qui sera celui de l'apprentissage.

8° *Les outils* – Indispensables au métier d'élève, les outils sont constitués tout au long de l'année, sous forme de mots, de phrases et de textes complets répertoriés dans des cahiers, des enveloppes, accessibles et consultables à tout moment.

9° *Les actions et interactions* – Les déplacements dans la classe et les échanges verbaux sont autorisés, les interactions entre pairs étant explicitement encouragées à condition que les enfants restent centrés sur l'objectif à atteindre.

10° *La durée* – Le temps n'est pas limité, c'est le rythme du groupe chargé de la réalisation de la tâche et les aléas de celle-ci qui le déterminent.

11° *Les méthodes* – Aucun dogmatisme adulte ne transparaît relativement aux stratégies utilisées par les enfants pour lire et écrire : ils peuvent nommer les lettres, les dicter au scripteur, épeler un mot, faire l'analyse phonique d'une syllabe, rechercher des mots ou des phrases dans des référents, réciter l'alphabet, etc. Ils sont également autorisés à commencer un mot par une majuscule en capitale d'imprimerie et à le poursuivre par une lettre minuscule en cursive, une graphie homogène n'étant pas exigée.

12° *L'autonomie* – L'autonomie dans les modalités de réalisation de la tâche paraît une compétence acquise, les enfants ayant toute latitude pour s'organiser et se répartir les rôles dans le groupe. Acteurs et responsables, ils tirent leurs principales ressources de leurs propres savoirs et savoir-faire, sans lien de dépendance inhibant à l'égard de la maîtresse.

13° *La recherche* – Former des enfants chercheurs d'écrits semble être un objectif atteint même si les recherches ne sont pas toutes efficaces. L'enseignante croit aux capacités de ses élèves et choisit de ne pas leur donner la réponse attendue, les laissant se débrouiller entre eux et les renvoyant aux référentiels de la classe.

14° *L'évaluation* – L'évaluation de l'activité se fait de manière collective et a lieu chemin faisant, les enfants revenant régulièrement sur leur production de façon formatrice et formative; ils relisent le début de leur phrase et s'interrogent sur la graphie des mots qui leur posent problème.

15° *La gestion de l'erreur* – Les erreurs de transcription phonographique repérées par la maîtresse ne sont pas corrigées immédiatement, mais traitées après la relecture de la phrase par le scripteur afin de ne pas interrompre l'activité en cours ni distraire les enfants de leur objectif. En outre, précisément localisées, elles donnent lieu à des interventions très ciblées, sous forme de questions ou de relance vers une nouvelle recherche dans les référentiels.

Ayant constaté les effets de ces compétences en gestion de classe sur un apprentissage aussi complexe et aussi délicat que celui de la production d'écrit à un âge où l'enfant ne sait encore ni lire ni écrire, nous nous sommes demandé si cette situation de terrain était reproductible de façon contrôlée et l'avons expérimentée didactiquement en nous dotant d'outils de mesure et de recueil de données, puis en vérifiant statistiquement les résultats obtenus.

Méthodologie

Reproduction expérimentale d'une situation de classe

La population choisie est la section des grands d'une classe de maternelle de la périphérie toulousaine. Le milieu socioculturel des familles est constitué de cadres supérieurs et moyens, de commerçants, d'employés, de chômeurs. Le niveau des élèves est hétérogène, 30 % ayant compris en quoi consistait l'acte de lire tandis que 70 % pensent que lire, c'est commenter des images ou nommer des lettres.

L'expérimentation se déroule à la fin de l'année scolaire et dure six semaines, à raison de trois à quatre séances hebdomadaires, de mai à juin, à la bibliothèque centre documentaire (BCD) qui se trouve au cœur de l'école maternelle. La durée des séances est de trente minutes; il a eu vingt-quatre séances par groupe, enregistrées au magnétophone. Les trois premières et dernières séances sont occupées par la passation des épreuves du prétest et du post-test tandis que les activités d'apprentissage occupent dix-huit séances.

Les deux groupes expérimentaux qui bénéficient de l'intervention didactique sont appelés groupe expérimental 1 (GE1) et groupe expérimental 2 (GE2), tandis que le groupe témoin (GT) ne reçoit aucun apport spécifique et poursuit son apprentissage conformément aux activités menées avec la maîtresse. L'expérimentatrice est désignée par la lettre E.

Pour neutraliser les effets de fatigue dus à la chronobiologie, les groupes travaillent successivement dans la même demi-journée, et l'ordre de passage alterne: si le GE1 passe en premier le lundi, le GE2 débute le mardi et le GT le mercredi.

La stratégie expérimentée porte sur la comparaison de production de phrases et d'activités graphiques, de dictée à l'adulte et de copie d'écrits. La variable indépendante est l'écriture suivie, de la lecture de la phrase du jour. Les variables dépendantes sont : a) la conscience langagière relative au mot, b) l'écriture inventée, c) la lecture de phrases (légendes d'images) et d) le rappel de récit.

Les hypothèses

L'hypothèse spécifique de cette expérimentation est que la production autonome d'une phrase en groupe hétérogène interactif incluant la conception du contenu de la phrase, la planification de la tâche, la recherche des mots dans les référentiels, la mise en mots et la réalisation graphique de l'énoncé confère aux enfants une

plus grande clarté cognitive relative à l'écrit et une meilleure maîtrise de la lecture que les activités de graphisme, de dictée à l'adulte et de copie d'écrit.

Nous faisons les hypothèses suivantes, à savoir que l'enfant va :

- formuler en groupe des énoncés et, progressivement, cerner les différences entre phrases, mots, syllabes, ce qui augmentera sa clarté cognitive relative aux concepts de mot et de phrase;
- construire la capacité à passer de l'oral à l'écrit;
- mieux comprendre et mémoriser les phrases énoncées, mieux les transcrire;
- développer son analyse phonémique, sa connaissance des lettres;
- reconnaître la «silhouette» des phrases, découvrir leur segmentation.

Au cours de ces opérations, l'adulte clarifiera le sens et les finalités de l'activité, veillera à la bonne compréhension de la consigne, sollicitera la collaboration du groupe, gèrera les interactions, transmettra, en cas de difficulté, les informations conceptuelles et linguistiques nécessaires à l'écriture de la phrase, procédera à son évaluation formative et à son toilettage orthographique.

Les tâches spécifiques à chaque groupe expérimental sont les suivantes :

Le GE1, autonome, doit écrire une phrase du jour, choisie parmi plusieurs propositions émanant des enfants du groupe. En cas de difficulté, ceux-ci ont recours à l'analyse phonographique des mots et aux référentiels disponibles dans la BCD.

Le GE2, confronté à la même tâche que le GE1, n'a accès, en cas de difficulté, qu'aux référentiels disponibles dans la BCD, réservoirs d'écrits à recopier.

Quant au GT, il se voit proposer, conformément aux pratiques habituelles de la classe, des activités de graphisme, de production d'écrit en dictée à l'adulte et de copie d'écrits.

Tous les élèves de la classe (soit 27) passent le prétest et 18 enfants (soit 3 groupes de 6) sont retenus pour participer à l'expérimentation. Les groupes sont construits selon les critères de mixité (à l'intérieur de chaque groupe, équilibre des sexes) hétérogénéité des niveaux et équivalence de performances. Le post-test servira à évaluer les groupes à la fin de l'expérimentation.

Les épreuves

Quatre épreuves de type différent, dont nous avons conçu les deux dernières, constituent le prétest et le post-test; elles portent sur la clarté cognitive, sur l'écriture inventée, sur la lecture de phrases et sur le rappel de récit.

Épreuve de clarté cognitive relative au concept de mot (16 items) – L'enfant doit faire la différence entre un mot et une trace, une lettre, un chiffre, une phrase. Cette épreuve concerne la conscience langagière dans l'apprentissage de la lecture. (D'après John Downing, adaptation de l'EURED, Toulouse le Mirail).

Épreuve d'écriture inventée – Quatre mots de grandeur croissante (rat, cheval, papillon, crocodile) et deux phrases (Le rat monte sur le cheval. Le crocodile avale le papillon.) sont dictés à l'enfant (Grille génétique provisoire d'écriture inventée, adaptation de l'EURED-CREFI, Toulouse le Mirail).

Épreuve de lecture de phrases – Quatre pages présentant chacune une image légendée par une phrase écrite en deux graphies différentes (capitales d'imprimerie et script) sont montrées successivement à l'enfant qui doit dire ce qu'il voit écrit et s'efforcer de le lire.

Épreuve de rappel de récit – Un album de jeunesse présentant un récit en quinze phrases légendant des images est lu par l'adulte. L'enfant doit, à sa suite, raconter l'histoire qu'il vient d'entendre en essayant, à son tour, de lire ces quinze phrases. L'objectif est d'évaluer la capacité de l'enfant à distinguer image et écrit, à comprendre un récit illustré, à mémoriser des phrases, à reformuler ce qu'il a compris.

Modalités de passation des épreuves

La passation est collective pour les deux premières épreuves, individuelle pour les deux dernières.

Épreuve de clarté cognitive – Dans sa classe habituelle, chaque enfant, seul à sa table, reçoit une grande feuille de format A3 sur laquelle figurent les 16 items relatifs au concept de mot, présentés dans un cadre rectangulaire séparé en deux parties inégales : un dessin, aisément reconnaissable dans la petite partie de gauche, un ensemble de caractères graphiques dans la grande partie de droite.

Pour chaque item, E donne la consigne suivante : « *Mets ton doigt sur le dessin (le référent est nommé) à gauche de la bande, regarde bien la bande qui est à côté, entoure le mot* ».

Épreuve d'écriture inventée – Dans sa classe habituelle, chaque enfant, seul à sa table, reçoit une feuille blanche non lignée de format A4 et un crayon à papier. L'adulte présente le test en précisant qu'il va servir à mesurer les progrès des enfants en écriture et qu'il ne sera pas noté. Elle dédramatise, à l'avance, les erreurs possibles puis dicte les quatre mots et les deux phrases du test en demandant aux enfants d'écrire comme ils le peuvent.

Épreuve de lecture de phrases (légende d'image) – Cette épreuve est individuelle. L'adulte montre, une à une, les quatre pages du test à l'enfant et lui demande : « *Regarde cette page : peux-tu lire ce qui est écrit ?* »

Quand l'enfant « lit » quelque chose, l'adulte demande : « *Comment tu le sais ?* »

Ses réponses sont alors écrites sur sa fiche de lecture.

Si l'enfant déclare qu'il ne sait pas lire, l'adulte dit : « *Essaie de lire ce que tu peux* ».

Épreuve de rappel de récit – L'adulte est assise à côté de l'enfant, installé en hauteur pour qu'il puisse bénéficier d'un confort de lecture et observer avec attention les images et les phrases du livre. Elle lui présente l'album intitulé *Hippopotame réveille-toi!* et dit : « *Voici un livre qui raconte une histoire. Tu vas bien écouter ce que je vais lire et tu vas regarder comment je fais. Quand j'aurai fini, ce sera à toi de me raconter l'histoire en essayant de lire les phrases.* »

Puis elle lit le titre et le nom de l'auteur sur la couverture en signalant chaque mot avec son doigt. Sur la page de titre et les suivantes, elle verbalise et signale simultanément chaque mot. Après chaque épisode de lecture, elle laisse un court temps à l'enfant pour réfléchir et mémoriser le récit et les phrases.

Quand le livre est fini, elle le referme, puis le tend à l'enfant en disant : « *Maintenant, c'est toi qui vas me raconter l'histoire en essayant de lire les phrases.* »

Description du scénario de l'expérimentation

Le GE1 produit une phrase du jour en autonomie, de son énonciation à sa transcription, en utilisant l'analyse phonémique et les référentiels de la BCD.

— Préambule

E se présente: « *Je m'appelle Élisabeth.* », puis demande aux enfants de se présenter également en faisant une phrase, afin que chacun puisse faire la différence, à l'oral, entre une phrase et un mot, une phrase et une syllabe.

Tous se présentent en faisant une phrase.

E annonce ensuite les finalités des séances et le nom du groupe : *« Nous allons travailler ensemble, je vous appellerai le groupe 1; ici, ce sera l'atelier d'écriture-lecture. Aujourd'hui, vous allez chercher des phrases qui vous plaisent, nous en choisirons une et vous allez l'écrire. Cette phrase s'appellera la phrase du jour. »*

E précise que les phrases écrites en atelier seront recopiées sur un petit cahier personnel que chacun pourra illustrer et emporter chez soi pour le montrer à ses parents.

— Recherche de la phrase du jour

E formule la consigne suivante : *« Vous réfléchissez, tous ensemble, à la phrase du jour que vous voudriez écrire et vous me faites une proposition. Vous avez trois minutes pour vous mettre d'accord. »*

E observe le groupe dans sa recherche et sa verbalisation d'énoncés, note les interactions, repère les dominants et ceux qui restent muets.

Au terme de cette phase, elle écrit les phrases proposées par les enfants et les conduit à en choisir une en y apportant quelques amendements qu'elle verbalise.

— Écriture de la phrase du jour (enfants scripteurs)

E dit : *« Maintenant, vous allez écrire au tableau la phrase que vous avez choisie; un enfant va commencer et, quand il sera fatigué, un autre continuera, mais tous aident celui qui écrit. Qui veut commencer à écrire ? »*

Les enfants se concertent pour trouver un volontaire. Les réticences disparaissent dès que le scripteur constate que personne ne se moque de lui et que les autres sont là pour l'aider.

Il choisit un feutre et tous verbalisent la phrase avant qu'il l'écrive.

Tandis que le scripteur écrit, les autres l'aident en faisant une analyse phonémique des mots, en lui dictant les lettres à écrire ou en cherchant des mots dans les livres de la BCD.

Ils relisent régulièrement la phrase depuis le début pour bien identifier le mot suivant et progresser dans l'écriture.

Cette phase est enregistrée avec un magnétophone.

— Étayage et aides au cours de l'écriture

Questionnée sur la transcription d'un mot, E ne donne pas de réponse, mais incite les enfants à faire une analyse phonémique des unités qui leur posent problème et, en cas d'échec, à les retrouver dans les référentiels de la BCD (imagiers, dictionnaire illustré, albums et documentaires).

Les recherches doivent être rapides et efficaces afin de ne pas disperser l'attention. En cas de «panne», E fournit des mots «cadeaux» à recopier.

— Lecture de la phrase du jour (enfants lecteurs)

Quand la phrase est écrite, E dit : *«Maintenant, vous allez lire votre phrase à voix haute en montrant, avec le doigt, chacun des mots que vous lisez»*.

Les enfants récitent la phrase qu'ils ont voulu écrire au lieu de lire celle réellement écrite.

— Relecture de la phrase du jour (E lectrice)

E lit la phrase réellement écrite en signalant et verbalisant chaque mot. Celle-ci ne correspondant pas à la phrase attendue, elle dit : *«Vous vouliez écrire ceci (elle dit la phrase du jour proposée par les enfants en les regardant), et vous avez écrit cela (elle lit la phrase écrite au tableau en la signalant). Il y a des erreurs, mais c'est normal, car vous commencez seulement à écrire et vous avez besoin de vous entraîner. Je vais vous aider.»*

— Écriture de la phrase du jour (E scripteur)

E choisit un feutre vert, réécrit la phrase du jour orthographiquement, juste au-dessous de celle des enfants, en ayant soin de faire correspondre chacun des mots dans la même graphie que celle adoptée par les enfants et dit : *«Maintenant, vous pouvez comparer les deux phrases et compter tous les mots et toutes les lettres exacts dans la vôtre.»*

Les enfants prennent acte de leurs réussites et de leurs erreurs.

— Copie de la phrase du jour

Les enfants recopient la phrase verte sur leur cahier et sont félicités pour leurs efforts.

Le GE2 produit une phrase du jour en autonomie, de son énonciation à sa transcription, en utilisant les référentiels de la BCD comme réservoirs d'écrits à recopier.

Le GT est confronté à des tâches conformes à ce qui se fait habituellement en classe : activités graphiques, pour acquérir une plus grande habileté dans le tracé des lettres, production d'écrits de communication en dictée à l'adulte, copie d'écrits.

— Résultats attendus

Nous escomptons un progrès global des trois groupes à la fin de l'expérimentation. Chaque groupe devrait progresser entre le prétest et le post-test. Compte tenu de l'intervention didactique, les résultats du GE1 et du GE2 devraient être supérieurs à ceux du GT et les résultats du GE1 devraient être supérieurs à ceux du GE2.

Pour le GE1 – Entraîné à une tâche d'écriture autonome de la phrase du jour incluant la recherche et la proposition de phrases, l'écriture avec analyse phonémique des mots et recours aux référentiels, la lecture collective puis individuelle (signalement et verbalisation) et la copie des phrases, ce groupe devrait progresser davantage en clarté cognitive relative au concept de mot, écriture, lecture et rappel de récit que le GE2 et le GT.

Pour le GE2 – Entraîné à une tâche d'écriture autonome de la phrase du jour sans analyse phonémique des mots mais avec recours possible aux référentiels, ce groupe devrait progresser davantage en clarté cognitive relative au concept de mot, écriture, lecture et rappel de récit que le GT.

Pour le GT – Ce groupe, qui pratique le graphisme, la dictée à l'adulte et la copie d'écrit devrait progresser en clarté cognitive relative au concept de mot et en écriture.

Les scores obtenus par les enfants aux tests sont présentés dans les tableaux qui suivent. Ils renvoient à des grilles d'évaluation mises au point pour notre recherche (annexes à notre thèse, p.1-24), dont l'exposé sort du cadre de cet article.

Tableau 2
Résultats du prétest et du post-test
obtenus par les enfants aux quatre épreuves

Épreuve – Clarté cognitive			Épreuve – Écriture inventée		
	Pré	Post		Pré	Post
GE1			GE1		
Lud	13	14	Lud	8	16
Fab	12	14	Fab	16	18
Luc	14	16	Luc	16	18
Lae	14	14	Lae	17	19
Fèl	7	9	Fèl	10	14
Sèv	8	14	Sèv	19	19
MOY	11,3	13,5	MOY	14,3	17,3
GE2			GE2		
Ant	14	11	Ant	16	17
Mat	8	11	Mat	14	17
Vin	12	12	Vin	17	19
Dèb	10	16	Dè	8	14
Sal	7	11	Sal	10	15
Mar	8	7	Mar	16	16
MOY	9,8	11,3	MOY	13,5	16,3
GT			GT		
Bap	3	5	Bap	17	19
Rom	4	1	Rom	14	15
Sèb	2	5	Sèb	10	13
Cèl	15	12	Cèl	8	10
Jul	14	14	Jul	10	12
Luci	9	12	Luci	11	13
MOY	7,8	12	MOY	11,7	13,7
Épreuve – Lecture de phrases			Épreuve – Rappel de récit		
	Pré	Post		Pré	Post
GE1			GE1		
Lud	2	3	Lud	2	5
Fab	7	9	Fab	2	8
Luc	7	9	Luc	6	13
Lae	7	9	Lae	9	13
Fèl	4	6	Fèl	3	7
Sèv	7	10	Sèv	10	13
MOY	5,7	7,7	MOY	5,3	9,8
GE2			GE2		
Ant	7	9	Ant	6	9
Mat	7	8	Mat	2	6
Vin	7	9	Vin	8	11
Dèb	5	6	Dèb	4	6
Sal	4	5	Sal	4	6
Mar	2	2	Mar	4	9
MOY	5,3	6,5	MOY	4,8	8,0
GT			GT		
Bap	7	8	Bap	9	10
Rom	4	3	Rom	5	4
Sèb	4	4	Sèb	2	2
Cèl	4	2	Cèl	7	7
Jul	7	8	Jul	9	9
Luci	5	6	Luci	1	2
MOY	5,2	5,2	MOY	5,5	5,7

Résultats

Les scores présentés dans le tableau 2 correspondent à des niveaux codés, selon une échelle linéaire respectant les intervalles utilisés pour les observations.

Clarté cognitive – Les niveaux sont codés de 1 (niveau le plus bas dans l'échantillon, correspondant à 3 items réussis sur 16) à 16 (niveau le plus haut dans l'échantillon, correspondant à 16 items réussis sur 16).

Écriture inventée – Les niveaux sont codés de 8 (niveau le plus bas dans l'échantillon où l'enfant écrit la phrase avec une quantité graphique plus importante que pour le mot le plus long) à 19 (niveau le plus haut dans l'échantillon où l'enfant écrit plus de deux mots de trois lettres en écriture phonétique). Nous avons écarté les enfants dont le niveau de conceptualisation de l'écrit était trop faible, l'expérimentation étant trop courte pour leur permettre des progrès significatifs.

Lecture de phrases – Les niveaux sont codés de 2 (le plus bas, celui où l'enfant interprète librement les images sans aucun appui sur les écrits) à 10 (le plus haut, celui où l'enfant lit globalement des phrases, construit du sens et recourt au déchiffrage pour vérifier ses hypothèses). Certains enfants, trop loin de la compréhension des relations phonographiques, n'ont pas participé à l'expérimentation.

Rappel de récit – Les niveaux sont codés de 1 (niveau le plus bas dans l'échantillon, correspondant à une phrase lue sans erreur) à 13, (niveau le plus haut dans l'échantillon, correspondant à 13 phrases lues sans erreur sur 15 proposées).

Bilan global de l'expérimentation

Le tableau 3 présente les résultats obtenus par chaque groupe. Ils sont significatifs des progrès réalisés par chaque échantillon et les pourcentages indiqués, calculés selon la formule suivante, proviennent des moyennes obtenues par chaque échantillon au prétest et au post-test :
$$\frac{(\text{moyenne post-test} - \text{moyenne prétest}) \times 100}{\text{moyenne prétest}}$$

Tableau 3
Progrès réalisés aux quatre épreuves par chaque groupe d'enfants

Épreuves	GE1	GE2	GT
Clarté cognitive	19 %	15 %	4 %
Écriture inventée	21 %	21 %	17 %
Lecture de phrase	35 %	22 %	0 %
Rappel de récit	84 %	66 %	3 %

L'intervention didactique prévue pour le GE1 semble avoir eu des effets remarquables sur les performances des élèves en rappel de récit, appréciables en lecture de phrases et sensibles en clarté cognitive. En revanche, pour l'écriture inventée, les progrès du GE1 sont identiques à ceux du GE2 et peu différents de ceux du GT.

L'intervention didactique prévue pour le GE2 a eu des effets également sur les performances des enfants, mais avec moins d'intensité que dans le GE1.

Les tâches proposées au GT apparaissent comme peu ou pas génératrices de progrès, à l'exception de l'écriture inventée dont l'évolution peut être imputée à une maturation des conceptualisations des enfants sur l'écrit au cours de l'année.

Conclusion

Cette expérimentation, issue de l'observation d'une situation de terrain, nous permet de mesurer les effets des compétences en gestion de classe relevées précédemment dans ce texte.

Entrée dans l'écrit et clarté cognitive

Nous avons pu vérifier, en tant qu'observatrice puis en tant qu'expérimentatrice, que l'entrée dans la compréhension de la langue écrite en maternelle ne pouvait se réaliser au moyen d'une simple familiarisation avec les livres, telle qu'elle avait été amplement recommandée il y a quelques années. Ni le « bain d'écrits » ni la multiplicité des écrits affichés dans une classe ne sont, et loin s'en faut, des indicateurs fiables de compétences de la part des enfants. Ce qui fonde la connaissance et, partant, la performance, c'est l'exploration active et fréquente des divers supports de l'écrit et leur utilisation, c'est la familiarité et le plaisir qu'on éprouve à reconnaître des textes grâce à leurs traits spécifiques, c'est l'intérêt qu'on manifeste dans l'entreprise de tâches ambitieuses et, au départ, suffisamment étayées pour qu'elles soient réussies. Nous avons constaté que des objectifs bien ciblés, des projets méthodiques et des activités structurées étaient nécessaires pour conduire les apprenants de la dépendance à l'égard du maître à l'autonomie, de la confusion à la clarté cognitive, vers des représentations de la lecture et de l'écriture qui ne fassent pas obstacle aux apprentissages.

Relations lecture-écriture

Pour avoir constaté les effets de certaines activités d'écriture sur les performances en lecture de jeunes enfants, nous pouvons avancer également que, pour pouvoir écrire, il n'est pas nécessaire de tout savoir sur la combinatoire et les

correspondances phonographiques ni de maîtriser le code orthographique. Écrire est une pratique qui peut se vivre dès le plus jeune âge à condition de ménager, dans le temps scolaire, des temps et des lieux pour s'y adonner. Comme toute autre activité d'apprentissage, pensons à la langue orale ou à la musique, elle requiert de nombreuses gammes avant de pouvoir être évaluée. Une partie du travail de l'enseignant réside précisément dans l'aménagement d'un espace de liberté propice aux entraînements et dans un étayage approprié de l'activité qui cadre sans opprimer et stimule sans décourager. Parce qu'elle pose à l'enfant des problèmes affectifs, conceptuels, matériels et linguistiques, l'écriture crée de multiples besoins, stimule le désir de savoir lire et construit des compétences en lecture.

Travail de groupe, interactions et autonomie

Le travail en petit groupe mixte et hétérogène de six enfants s'est révélé une structure psychoaffective optimale qui a permis à chacun d'être pris en compte et écouté, d'avoir sa place. Les interactions entre pairs ont permis la verbalisation de certaines démarches et, partant, une meilleure compréhension du «comment faire?». En outre, ce partage des compétences au service d'un travail commun a semblé de nature à construire la citoyenneté dans un esprit d'entraide et de coopération.

Mais contrairement aux élèves observés, nos échantillons expérimentaux n'avaient pas bénéficié d'un apprentissage à l'autonomie et les groupes ont manqué d'initiative et de persévérance. Habités à quémander la caution de l'adulte, ils n'avaient pas confiance en eux et devaient être fortement encouragés verbalement pour poursuivre leurs efforts. Comme les autres compétences, l'autonomie se construit laborieusement et requiert non seulement l'adhésion des enseignants, souvent sceptiques et réticents, mais encore une parfaite organisation, une grande détermination et une foi dans les potentialités des enfants qui manquent à beaucoup. Pour permettre à des enfants non autonomes de le devenir, il est important de les écouter, de les regarder faire, de les accompagner dans leurs démarches puis de désétayer progressivement, quand ils se sentent prêts à prendre le relais. La diversité des itinéraires d'apprentissage doit être un facteur d'enrichissement collectif et permettre un va-et-vient constant entre l'analyse et la synthèse, l'oreille et l'œil, la mémoire et le déchiffrement, l'encodage et la lecture globale.

Motivation et situation problème

La production de phrases a semblé la situation problème par excellence, en ceci qu'elle est au carrefour de l'affectif, du cognitif et du méthodologique, requérant la mise en commun des savoirs et savoir-faire de chacun, afin que le groupe parvienne au bout de la tâche. Toujours signifiante pour les enfants, celle-ci les motivait, car

elle les concernait. Chacun avait à cœur que «sa phrase» soit choisie, chacun savait qu'elle le serait à court terme. L'énonciation puis la transcription de la phrase devenaient des motifs de valorisation personnelle. Dans ce contexte, la durée limitée de la séance, en raison du protocole expérimental, fut une contrainte parfois mal vécue, mais qui garantissait l'équité des conditions dont bénéficiait chaque groupe.

Recherche et outils

Cette expérimentation a prouvé que «former des chercheurs d'écrits» était une entreprise ardue qui s'opposait le plus souvent aux habitudes de soumission et de passivité prises à l'école. Pour de multiples raisons, l'école sert l'enfant plutôt qu'elle ne le laisse se servir et résout ses difficultés pour lui épargner la peine de le faire par lui-même. L'enseignante qui croit aux capacités de ses élèves doit se garder pour ne pas leur «mâcher le travail», pour ne pas anticiper sur les questions qu'ils pourraient se poser, pour ne pas fournir des solutions qu'ils pourraient trouver par eux-mêmes, pour laisser du temps à leur réflexion et aux cheminements divers qui sont les leurs pour résoudre les problèmes qui leur sont posés. Nous paraîtrait bienvenue la maïeutique socratique qui consiste à renvoyer à l'interlocuteur ses questions et à inciter constamment les enfants à rechercher activement des réponses en eux-mêmes et des outils dans les référentiels disponibles.

Parcours diversifiés et acceptation des erreurs

Si nous ne devons retenir de cette expérimentation qu'un viatique, ce serait ce qu'exprime le sous-titre. Si l'enfant aime écrire à trois ans et se trouve totalement bloqué à six ans, c'est qu'il s'est passé quelque chose de déterminant entre ces deux périodes de sa vie. Le manque d'investissement d'une majorité d'enseignants de maternelle à l'égard de l'écriture, qu'ils estiment trop complexe et pas de leur ressort, puis l'intolérance des maîtres du primaire vis-à-vis des écritures provisoires, leur acharnement en matière de graphie, leur rigidité concernant l'orthographe sont les plus sûrs moyens de construire «l'insécurité scripturale» et d'installer durablement l'inhibition.

En revanche, encourager les essais, gérer les erreurs sans les condamner, valoriser les enfants qui «prennent des risques», les aider à réussir sont des moyens de stimuler les plus réservés et de leur donner le goût et le plaisir d'écrire.

Abstract – This case study presents an inventory of a certain number of competencies in classroom management and their effects on learners. Children aged 5 and considered pre-readers were asked to write a sentence autonomously. Two months later, again in a kindergarten class, other children repeated the task. The results obtained confirm the author's

hypothesis which states that the development of autonomy can be seen beginning at the kindergarden level when certain pedagogical conditions are present.

Resumen – Este estudio de caso, realiza el inventario de ciertas aptitudes en gestión de clase y sus efectos sobre los alumnos. Niños prelectores de cinco años son confrontados a una tarea: la escritura autónoma de una frase del día. Esta situación, vivida en un jardín de infantes, sección grandes, a sido reproducida experimentalmente dos meses mas tarde con otros alumnos del mismo nivel. Los resultados obtenidos confirman nuestra hipótesis, según la cual la construcción de la autonomía puede realizarse desde niveles preescolares, mediando ciertas condiciones pedagógicas.

Zusammenfassung – In dieser Fallstudie werden verschiedene Kompetenzen zur Klassenleitung und ihre Wirkung auf die Vorschul-Lerner erörtert. Fünfjährige, die noch nicht lesen können, wurden vor folgende Aufgabe gestellt: Sie sollen ohne fremde Hilfe ein Tagesmotto schreiben. Diese Situation aus dem Vorschulbereich wurde als Experiment zwei Monate später mit anderen Lernern des gleichen Niveaus wiederholt. Die dabei erzielten Resultate bestätigen unsere Hypothese, derzufolge autonomes Arbeiten, unter gewissen pädagogischen Bedingungen, schon in der Vorschule möglich ist.

RÉFÉRENCES

- Astolfi, J.-P. (1992). Apprendre par franchissement d'obstacles ? *Repères*, 5, 103-116.
- Atlan. (1990). *Hippopotame réveille-toi!* Paris : Nathan.
- Bentolila, A. (1979). *Apprentissage et pratique de la lecture à l'école*. Actes du colloque. Paris : CNDP.
- Besse, J.-M. (1990). L'enfant et la construction de la langue écrite. *Revue française de pédagogie*, 90, 17-22.
- Besse, J.-M. et A.C.L.E. (1993). *Les chemins de l'appropriation de l'écrit aux cycles 1 et 2*. Grenoble : CRDP.
- Boniface, C. (1992.). *Les ateliers d'écriture*. Paris : Retz.
- Boudreau, G. (1992). *Réussir dès l'entrée dans l'écrit*. Québec : Éditions du CRP.
- Bru, M. (1990). *Écrire pour apprendre à lire*. Toulouse : Éditions universitaires du Sud.
- Brunel, M. et Quairel, J. (1995). Cheminement vers l'autonomie. *Cahiers pédagogiques*, 336, 64-66.
- Bruner, J.S. et Ross, G. (1976). Le rôle de l'interaction de tutelle dans la résolution de problème. *In Savoir faire, savoir dire* (p. 261-280). Paris : Presses universitaires de France.
- Calleja, B. (1997). Verbaliser sa stratégie d'écriture., *Cahiers pédagogiques*, 352, 50-51.
- Cayre, P. et Garcia, J. (1994). *Écrit-livre guide pratique*. Paris : Magnard.
- Charmeux, É. (1975). *La lecture à l'école*. Paris : Cédic Nathan.
- Charmeux, É. (1987). *Apprendre à lire : échec à l'échec*. Milan éducation.
- Chauveau, G. et Rogovas-Chauveau, E. (1988). Les idées des enfants de 6 ans sur la lecture-écriture. *Psychologie scolaire*, 68, 7-28.
- David, J. (1991). Écrire, une activité complexe étayée par la parole. *Repères*, 3, 25-44.
- Decroly, O. (1929). *La fonction de globalisation et l'enseignement*. Bruxelles : Lamertin.
- Downing, J. et Fijalkow, J. (1984). *Lire et raisonner*. Toulouse : Privat.
- Downing, J. (1987). Clarté cognitive et conscience linguistique. *Les dossiers de l'éducation*, 11-12, 31-42.

- Ducancel, G. (1992). Résolutions de problèmes de français. Apports pédagogiques et didactiques à l'enseignement par cycles. *Repères*, 5, 117-138.
- Famose, J.P. (1990). Motivation et apprentissage, In R. Pfister (dir.), *APS, efficacité motrice et développement de la personne* (p. 121-136). Clermont-Ferrand : AFRAPS.
- Ferreiro, E. et Gomez Palacio, M. (1979). *Lire-écrire à l'école. Comment s'y apprennent-ils?* Lyon : CRDP. (1988 pour la traduction française).
- Fijalkow, J. (1986). *Mauvais lecteurs, pourquoi?* Paris : Presses universitaires de France.
- Fijalkow, J. (1996). *L'entrée dans l'écrit*. Toulouse : Presses universitaires le Mirail.
- Flower, L.S. et Hayes, J.R. (1980). *Cognitive processes in writing*. Hillsdale (NJ) : Lawrence Erlbaum.
- Foucambert, J. (1976). *La manière d'être lecteur*. Paris : Hatier.
- Freinet, C. (1961). *Méthode naturelle de lecture*. Cannes : Bibliothèque de l'école moderne.
- Garcia-Debanc, C. (1986). Intérêt des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture. *Pratiques*, 49, 23-49.
- Garcia-Debanc, C. (1990). *L'élève et la production d'écrit*. Centre d'analyse syntaxique de l'université de Metz.
- Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Goigoux, R. (1992). Compétences de lecture : quelques aspects des débats en psychologie cognitive. *Repères*, 5, 63-86.
- Gromer, B. et Weiss, M. (1990). *Dire Écrire*. Paris : Armand Colin.
- Hess, R. (1998). L'ethnographie de l'école. In J.C. Ruano-Borbalan (dir.), *Éduquer et former* (p. 43-49), Auxerre : Éditions Sciences Humaines.
- Jolibert, J. (1975). *Le pouvoir de lire*. Paris : Casterman.
- Jolibert, J. et Groupe de recherche d'Ecouen. (1984). *Former des enfants lecteurs*. Paris : Hachette.
- Jolibert, J. et Groupe de recherche d'Ecouen. (1988). *Former des enfants producteurs de textes*. Paris : Hachette.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'Éducation*. Montréal : Guérin.
- Lieury, A. (1998). Du laboratoire à la classe : psychologie expérimentale et pédagogie. In J.C. Ruano-Borbalan (dir.), *Éduquer et former* (p. 35-41). Auxerre : Éditions Sciences Humaines.
- Meirieu, P. (1995). *La pédagogie – Entre le dire et le faire*. Paris : ESF.
- Meirieu, P. (1991). *Apprendre, ... oui mais comment?* Paris : ESF.
- Meirieu, P. (1996). Propos recueillis dans *Sciences Humaines* hors série 12.
- Ministère de l'éducation nationale (1992). *La maîtrise de la langue à l'école*. Paris : CNDP.
- Ministère de l'éducation nationale (1995). *Les programmes de l'école primaire*. Paris : CNDP.
- Montessori, M. (1916). *La pédagogie scientifique*. Paris : ESF.
- Oriol-Boyer, C. (1993). *Écrire pour lire*. Lyon : Voies libres.
- Reuter, Y. (1994). *Les interactions lecture-écriture*. Lille : Peter Lang.
- Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris : ESF.
- Simon, J. (1971). *La pédagogie expérimentale*. Toulouse : Privat.
- Smith, F. (1973). *Psycholinguistics and Reading*. New York (NY) : Holt, Rinehart et Winston.
- SNE (1960). *Étude sur le livre et la lecture en France*. Paris.
- Spaak-Le Deun, E. (1999). *Une pédagogie fondée sur l'écriture, Analyse de pratiques dans le cycle des apprentissages fondamentaux à l'école élémentaire*. Villeneuve : Presses Universitaires Septentrion.
- Vilepoux, L. (1997). *Aider les enfants en difficulté à l'école; l'apprentissage du lire-écrire*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Vygotsky, L.S. (1985). *Pensée et langage*. Paris : Messidor.
- Woods, P. (1990). *L'ethnographie de l'école*. Paris : Armand Colin.